

Humor og relationsarbejde i andetsprogsundervisningen

*Tilegnet vor kære kollega og elskelige balladelærer
Thomas Helgesen Olsen (1957-2019)*

Wahid smiler til sin lærer. Han har netop forstået, hvad adjektiver er. Det begyndte ellers med, at han sagde, at adjektiver ikke fandtes på hans sprog, og at han aldrig ville kunne lære det. Han har nu bestået sin Prøve i Dansk 2.

Vi argumenterer i denne artikel for, at underviserens relationskompetencer er centrale for læringsmæssigt udbytte, og at relationelle ressourcer som fx humor udgør en vigtig del af den relationskompetente lærers professionelle palet. Gode relationskompetencer er vigtige for al god undervisning, men vi vil i artiklen argumentere for, at



ANDERS EMIL KAAS-LARSEN

M.A. i dansk som andetsprog
Underviser i dansk ved VSK
Cand.mag. og ekstern lektor i japansk, KU
ande666v@sprogcenter.net



LONE A. SPERSCHNEIDER

Cand.mag. i antropologi, voksenvejleder
Underviser i dansk ved VSK
Læreruddannet i dansk som andetsprog
lone.hvidovre@gmail.com

de er særligt afgørende, når kursister har svære indlæringsvanskeligheder. Dette belyser vi gennem to cases: Khaled og Wahid.

Vores argumentation og cases er forankret i vores egen praksis som lærere i dansk som andetsprog ved Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter i Glostrup. Anders Emil arbejder med begynderundervisning på Danskuddannelse 2, modul 1. Lone arbejder i Studiecentret, hvor alle skolens kursister kan få særlig målrettet hjælp. Med afsæt i de to cases peger vi i artiklens sidste del på en humorbaseret relationskompetent praksisform, man kan lade sig inspirere af.

Relationskompetencer i det antropologiske læringsrum

Betydningen af relationelle kompetencer i evaluerings- og undervisningssammenhænge er beskrevet i flere studier (Button 1992; Roberts & Sarangi 1995; Kasper & Ross 2007). Betydningen af underviserens relationskompetencer er inden for en dansk kontekst beskrevet af skoleforskeren Louise Klinge, som definerer det som:

... kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivsel og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen etableres som et læringsrum. (Klinge 2017: 22)

En grundlæggende evne er her at kunne agere omsorgsetisk. Læreren signalerer til samtlige kursister, at hun *vil dem*. Ved daglig kommunikation, kropssprog og handlinger gør læreren det klart, at det er vigtigt for hende, at de er i klassen, og at det går dem godt. Kursisterne skal *ses* og *anerkendes* for den måde, hvorpå de indgår i den undervisningsmæssige kontekst.

Læreren positionerer sig selv og kursisterne gennem 'afstemmere'. Det er omsorgsetiske signaler, som understøtter kursisternes selvværd og motivation for læringsindholdet: ros, smil, skulderklap, venlig stemmeføring osv. Hensigtsmæssig brug af afstemmere er yderst vigtigt for alle læringsrummets deltagere. Måden, man forholder sig til den enkelte kursist på, påvirker nemlig ens relation til hele læringsfællesskabet (Klinge 2017). Læreren sætter rammerne for den måde, *alle* er sammen på i læringsfællesskabet. Skal kursisterne være lyttende og hjælpsomme, må læreren udvise samme egenskaber.

Klinges argumentation videreføres i denne artikel til andetsprogsundervisningen og indlejres i begrebet 'det antropologiske rum'. Det er et læringsrum af deltagere med forskellige sproglige og

kulturelle baggrunde. Læreren må undervise med øje for både sin egen kulturelle baggrund og kursisternes. Evnen til at inddrage og reflektere over deltagerens liv og kulturelle værdier er her en væsentlig komponent i lærerens relationskompetence. Læreren afdækker kursisternes baggrunde og individuelle værdier i en rekursiv antropologisk proces. Det er etnografisk feltarbejde, der udmønter sig i en biografisk pædagogik, hvor kursisternes liv og fortællinger er udgangspunkt for undervisningens sproglige indhold (Sperschneider 2000).

For den relationskompetente lærer er læringsrummet dynamisk. Læreren skal derfor på stedet kunne tilrettelægge eller ændre sin undervisning ift. kursistgruppen. Klinge begrebsliggør dette som lærerens "receptive rettedhed". Det er en professionel indstilling, hvor man gør sig modtagelig over for de signaler, som læringsrummet giver. Det antager tre former: 1) den receptive rettedhed over for kursisterne, 2) lærerens receptive rettedhed mod sig selv samt 3) rettedheden mod det "fælles tredje", som er det aktuelle faglige læringsmål.

Med sin receptive rettedhed giver læreren mulighed for, at deltagerne kan være del af læringsrummet på en måde, der motiverer dem. Fra motivationsforskningen ved vi, at der grundlæggende er tre motivationelle faktorer på spil: at kursisten 1) oplever at have meningsfulde sociale relationer, 2) at denne føler sig kompetent samt 3) at føle kontrol over sin egen livssituation (Deci & Ryan 2002).

På Danskuddannelse 2, modul 1, bruger vi derfor ikke lærebøger. Vi bruger korte emnemapper primært med tematisk ordforråd og modeltekster. Med lærebøger risikerer man nemlig at fastlåse indholdet af den sproglige produktion. I stedet danner kursisternes liv indholdet. Læreren anvender sit kendskab til deres personligheder og baggrunde til at skabe dynamiske samtaler. Det indebærer at identificere og mobilisere kursister med humoristiske historier, som kan åbne en samtale op for flere. Læreren sørger for, at de personlige fortællinger fra kursisternes liv inddrages systematisk i læringsfællesskabet ved at moderere dem, så de bliver forståelige, vedkommende og sjove for alle.

Pjat er ikke for sjov – Khaled

Vi ved fra sprogtilegnelsesteorien, at bevidst autentisk sprogligt output er af største betydning for sprogudviklingen (Swain 1995). I læringsrum, som har deltagere både med svære indlæringsvanskeligheder og forskellige baggrunde, kan også *ikke-sproglige output* have stor værdi for en kursists position i læringsfællesskabet.

På modul 1 kom Khaled, der havde svære problemer med dansk. Efter en måned havde han næsten ikke tilegnet sig noget sprog. Han havde til gengæld æstetiske og sociale kompetencer. Han brugte mavedans og humor til at bryde med læringsrummets formelle rammer. Han tog en dag helt improviseret et sjal og satte det om maven som skærf, snuppede lærerens kop kaffe og satte den på hovedet, mens han vrikkede videre med hoften og armene flyvende i elegante improvisationer. I sådanne situationer må læreren gribe chancen. I dette tilfælde betød det, at etableringen af kursistens position i læringsrummet måtte prioriteres over det faglige fokus. Læreren tog en beslutning på baggrund af sin receptive rettedhed: at understøtte kursistens kreative udfoldelse. Det skete ved, at undertegnede lærer hev fat i en tromme, kollegaen Thomas greb sin fløjte, og på en helt almindelig fredag fik vi gang i en spontan fest. Dette har ligesom skulderklap, ros og venlig stemmeføring karakter af "afstemning". Hele klassen heppede den unge mand frem. Det var positivt for hans tilgang til og position i læringsrummet, for siden måtte han ikke dukke nakken i klassen. Han havde vist sig kompetent og var nu endnu mere afholdt. Han havde sat sig i respekt. Den ikke-sproglige kompetence gav ham mulighed for at udfolde sig autonomt, styrke sine relationer og deltage i relationerne i klassen. Ikke længe efter bestod han modul 1, og han har nu bestået den afsluttende Prøve i Dansk 2 (PD2).

Han gav lidt af sig selv til fællesskabet, blev medskaber af læringsrummet og dets aktiviteter og fik ejerskab over det. Sådan kan man *erobre sig en legitim plads i læringsrummets fællesskab*. Ikke-sprogligt output har selvfølgelig ikke en faglig gevinst her og nu. Det er en investering i fremtiden. Det kræver dog omvendt, at man kun understøtter de kreative output, der styrker læringsrummet som fællesskab. Det skal være sjovt for de andre. Sjov og ballade må nemlig aldrig tage overhånd, da det er vigtigt, at kursisterne aldrig betvivler læringsrummet som et seriøst arbejdsrum. Det sjove skal integreres, så der ikke bliver et skel mellem sjov og seriøsitet. Pjat er nemlig ikke (kun) for sjov.

Kærlighed som professionalisme – Wahid

I studiecentret har læreren mulighed for dybdarbejde med enkelte kursister. I følgende eksempel kom den PTSD-ramte syriske kursist Wahid til undervisning. Han startede med at ligge i sofaen og nægtede at kommunikere, og han sluttede med at tage en fin PD2-eksamen. Hans problemer med adjektiver, som blev nævnt i

artiklens indledning, løste sig. Det viste sig, at problemet slet ikke var grammatisk. Han havde i stedet brug for tid, trygge rammer og en tillidsfuld relation for at forholde sig til det faglige indhold. Den relationskompetente lærer kunne med tålmodighed og sin receptive rettedhed mediere læringsindholdet og forankre det hensigtsmæssigt i en stærk relation mellem lærer og kursist.

Gennem to år opbyggede hans lærer stærke relationer til ham og brugte bevidst og professionelt sin omsorgsetik. Der blev kontinuerligt foretaget etnografisk feltarbejde i den forstand, at der blev givet opmærksomhed og tid til at få indblik i kursistens erfaringer, baggrund, ressourcer og udfordringer: Wahid tegnede og fortalte – bl.a. om sin smukke kone, der sad i flygtningelejr i Tyrkiet. Det ikke-sproglige element åbnede kommunikationen op. Han profiterede og blomstrede op med øget livsduelighed og mod på at deltage aktivt som hjælpetræner i sønnens fodboldklub. Særligt i starten var afstemmere det vigtigste for relationsopbygningen. Det gjaldt især ros, men også signaler om medfølelse og anerkendelse af dårlige dage var nødvendigt. I studiecentret udviklede læreren over tid et trygt læringsrum med udgangspunkt i relationskompetencer og rekursivt etnografisk feltarbejde.

Det fælles grin for det fælles tredje

I klassen fremmer læreren en løssluppen stemning, samtidig med at han skaber tryghed, udbygger og vedligeholder relationer ved hjælp af afstemmere og omsorgsetik. Humor spiller en central rolle for dette relationsarbejde. Vores erfaringer viser, at opmærksomhed mod det fælles tredje kan skabes med *det fælles grin*. Et succeskriterium er derfor, at kursisterne skal skraldgrine hver dag. Læreren skal kunne lave sjov med sig selv, sin medunderviser og sine kursister og lægge linjen for de etiske rammer, som humoren skal fungere indenfor. Det betyder helt konkret, at man rammer det almenmenneskelige på et tilpasset sprogligt niveau, som kursisterne har forudsætninger for ikke bare at forstå, men også at spille med på. Det giver dynamisk interaktion.

Med humor kan man adressere fejl på en afvæbnende måde. Korrektiv feedback kan føles ubehagelig, da fokus er rettet mod det, man ikke kan. Men kan læreren få kursisten til at grine af det sjove i fejlene, kan korrektionen indlægges i et øjeblik, hvor alle har det sjovt og er rettet mod det fælles tredje. Når en kursist siger “jeg spiser mine børn” i stedet for “jeg spiser med mine børn”, griber læreren chancen. Han spørger, om hun spiser sine børn med ketchup

eller sennep? Hvad spiser hun først? Lår? Nakke? Latteren breder sig i læringsrummet. Man må gerne køre joken langt ud, så længe det er sjovt. Det fastholder fokus. Når man griner sammen, kræves der intet kognitivt ekstraarbejde for at rette opmærksomheden mod det fælles tredje. Desuden styrker det læringsrummets relationer. Læringsindholdet forankres på en sjov og tilgængelig måde, så det fælles tredje opleves synkront. På denne måde kan humor bruges som en ressource til at etablere fællesskab og enshed på tværs af sproglige og kulturelle forskelle (Tranekjær 2017).

Hensigtsmæssig brug af humor er betinget af lærerens receptive rettedhed. Hans omsorgsetiske ansvar er her at sørge for, at den kursist, der lavede fejlen, er den, der har det sjovest. Ellers risikerer man, at det opleves negativt. Det skal undgås, da negative emotioner flytter det kognitive fokus væk fra det faglige indhold og risikerer at skade relationerne til holdkammerater og lærere (Klinge 2017). En lærer, der tilstræber den trygge humoristiske tilgang, bør kunne bruge sig selv performativt og være omsorgsetisk autoritet. Kan man ikke det, bliver det næppe hverken særligt sjovt eller trygt.

Konklusion: En fast del af den professionelle palet

I det antropologiske læringsrum bringer vi humor, empati og relationsopbyggende ressourcer ind, fra første dag vi møder en ny kursist. Det understøtter vi ved at inddrage andre kompetencer end de sprogfaglige. Den trygge og humoristiske læringskultur opstår ikke ud af det blå. Den skabes og vedligeholdes over tid, og det kræver, at det er en fuldt integreret daglig praksis, hvor læreren går forrest og er garant for en sjov og inkluderende adfærd i læringsrummet.

Bedre udnyttelse af lærerens relationskompetencer og anvendelsen af humor giver kun fordele for den enkelte kursist, kvaliteten af læringsrummet og integrationsprocessen generelt. Det gør det også meget sjovere at være lærer. Det bør derfor være en integreret del af den fagdidaktiske palet og en selvfølgelig del af vores pædagogiske professionalisme. Lærerens evne til at skabe og opretholde kvalitativt stærke relationer er nemlig en forudsætning for, at alle læringsrummets deltagere opnår faglig succes – ikke blot dem, der i forvejen har let til læring.

Litteratur

- Button, G. (1992). Answers as interactional products: Two sequential practices used in job interviews. I: Drew, P. & Heritage, J. (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 200-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Kasper, G. & Ross, S. J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2045-2070.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetencer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (1995). But are they one of us? Managing and evaluating identities in work-related contexts. *Multilingua*, 14(4), 363-390.
- Sperschneider, L. A. (2000). *Det antropologiske rum*. København: AOF's Forlag.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidhofer, B. (red.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tranekjær, L. (2017). Laughables as an investigation of co-membership through the negotiation of epistemics. I: Mieroop, D. V. D. & Schnurr, S. (red.), *Identity struggles at work*. Amsterdam: John Benjamins.